VIII Seminário Internacional de Alfabetização. Alfabetização na contemporaneidade.
UNIJUI. Maio 2012. Ijuí/Rio Grande do Sul/Brasil

La lectura y comprensión de textos científicos y académicos.

Una problemática crucial en la educación universitaria

Félix Temporetti
Rosario, Argentina

El tema sobre el cual me voy a referir tiene que ver con la denominada “alfabetización académica”, para ser más preciso, con la problemática que plantea en la actualidad la lectura, interpretación y comprensión de textos científicos y académicos en el nivel de la educación superior o universitaria (Braslavsky, B, 2003; Sole, I 2004; Carlino, P. 2005; Marin, M. 2006)

He creído conveniente comenzar relatando una experiencia educativa que devino, como continuidad necesaria, en una investigación a partir de la cual se disparan una serie de reflexiones, inquietudes e interrogantes que me parecen pertinentes compartir con ustedes en esta más que interesante convocatoria. [1]

La problemática y el problema

A partir de numerosas observaciones y evaluaciones institucionales realizadas en torno a la formación profesional de psicopedagogos y psicopedagogas surgió un área de conflicto y preocupación se evidenciaron indicadores según los cuales los alumnos y alumnas presentaban dificultades significativas en el estudio, cuando tenían que leer y tratar de entender los textos propuestos por los profesores, textos que aparecían indicados en la bibliografía de los diversos programas.

La experiencia como docentes e investigadores y nuestra formación teórica en lo referido a la enseñanza, el aprendizaje y la adquisición de conocimientos en la educación superior nos condujo a sostener desde el inicio, que estas dificultades configuraban un fenómeno complejo. Complejidad que se reconoció en tanto objeto de estudio así como en la estrategia interdisciplinaria que debía contemplar el enfoque metodológico que pretendiera abordarlo. Desde este modo, se entendió que la comprensión -interpretación “adecuada”- así como la incomprensión -interpretación “errónea”- de los textos en cuestión, se situaban y emergían de una situación pluridimensional, condicionada por

numerosos procesos y mecanismos referidos a los alumnos, a los profesores, a los textos propuestos por ellos y a la institución educativa misma. Todos estos elementos situados, a su vez, en una realidad concreta de interacciones e intercambios simbólicos diversos atravesados por un acontecer histórico socio político peculiar. En esta complejidad el discurso pedagógico era un componente fundamental.

A partir de este enfoque surgieron algunos interrogantes básicos que orientaron la reflexión y la búsqueda de una mayor precisión conceptual, interrogantes que se agruparon en tres bloques temáticos. Los dos primeros, sirvieron de guía en el momento de validación conceptual de la investigación, el tercero tuvo un papel fundamental para orientar la indagación empírica:

1. En primer lugar, fue necesario precisar qué se entiende por *texto*, concretamente, por *texto científico* y *texto académico* y por términos tales como *interpretación* y *comprensión* a los que aparecen asociados los primeros.
2. En segundo lugar, era importante reflexionar acerca de la importancia asignada y el papel que ocupaban las actividades de interpretación y comprensión de tales textos en la formación universitaria, en particular, en la Carrera de Psicopedagogía. ¿Cuáles eran las particularidades y condiciones requeridas para que los textos científicos y académicos pudieran ser interpretados y comprendidos?
3. Y, finalmente, interesaba conocer la perspectiva de los alumnos y alumnas ¿Como entendían esta tarea, al parecer de tanta relevancia en su formación? ¿Cómo procedían, qué actividades y estrategias desplegaban cuando tenían que dar cuenta acerca de lo que los textos dicen o significan? ¿Se apreciaban cambios importantes en estas actividades durante el transcurso de la formación académica?

Conjeturas iniciales y el enfoque del problema.

En la formación universitaria en la cual se situaba la investigación, la enseñanza, transmisión y apropiación de Teorías, junto al aprendizaje en las prácticas profesionales, constituyen los dos ejes transversales organizadores de los contenidos curriculares. En el caso concreto de las Teorías las mismas están textualizadas por lo tanto leer y comprender textos constituye la moneda corriente en el "*toma y daca*" de la educación universitaria, tanto por parte de los alumnos como por parte de los profesores.[2]

Partimos del supuesto –que se transformó en una relevante hipótesis de trabajo- según el cual *las actividades de interpretación y comprensión de textos científicos estarían estrechamente relacionadas no sólo con las estrategias y actividades que los alumnos realizan para entender, sino también con la propuesta y estrategias que se despliegan en la enseñanza en la cual los textos están situados.* Dicho de otra manera: las actividades que los alumnos realizan para leer, interpretar y comprender los textos guardarían una estrecha relación con los modos en que los docentes organizan la enseñanza y desarrollan, de manera más o menos explícita o implícita, en el Programa, en las Clases, evaluando y, finalmente, calificando para aprobar o desaprobar.

Teniendo en cuenta lo anteriormente planteado se avanzó en el análisis de las relaciones que se suelen establecer entre el leer y comprender, las maneras de plantear la enseñanza y las concepciones sobre el aprendizaje o la adquisición del conocimiento que subyace en las mismas. Tanto en la Psicología como en la Pedagogía así como en los espacios disciplinarios delimitados por la Psicopedagogía o por la Psicología Educativa, los términos “aprendizaje” y “enseñanza” han estado impregnados por una significación construida, en la naciente modernidad, desde la tradición ilustrada y positivista basada en una concepción sensual empirista y asociacionista. Un poco después, desde la primera mitad del Siglo XX, esta tradición fue reforzada por el conductismo metodológico y radical hasta llegar en la actualidad a una nueva mutación adoptando nuevamente un ropaje racional empirista con el Programa de la Psicología Cognitiva y su versión computacional (Bruner, J. 1990). En la historia de la significación de términos y en concordancia con esta tradición- ha predominado, en el estudio y la educación de los seres humanos, un enfoque individualista, esencialmente psicobiológico y/o ambientalista, simplista, reduccionista y mecanicista. Se reafirma la concepción del alumno –aprendiz o cognoscente- como un individuo receptivo y “almacenador” ya sea en la tradicional versión pasiva de la *tabula rasa* o en la contemporánea más activa del *software*. Esta hegemonía ilustrada, positivista, racional empirista, con su política unívoca y autoritaria del significado, persiste hasta la actualidad en la escolarización de nuestro país impregnando –desde lo ideológico- la transmisión del conocimiento y preservando las bases institucionales –estructurales- que la hacen viable.

Como reacción a esta concepción se han ido construyendo, en distintos momentos históricos, con diversos grados de originalidad y alcance, propuestas alternativas que

pueden englobarse dentro de la tradición de la educación progresista, activa o dialógica (Dewey, J 1933, 1951; Piaget, J 1968; Vigotski, L 1931, 1934; Freire, P 1970; Bruner, J 1996) Desde esta perspectiva, centrada en la construcción del conocimiento, entendido como construcción de significación y sentido, el alumno es reconocido como actor, protagonista en la resolución de problemas, y en la reconstrucción de la realidad envuelta y revuelta en una red o malla simbólica que admite lecturas diversas. Actor y protagonista que no está sólo sino formando parte en una trama social –de alumnos y docentes- que adquiere singularidad como grupo en cualquiera de los niveles en que se organiza la educación formal. En este entramado social destacan los profesores, que acompañan el proceso de construcción de conocimiento dando prioridad, y generando las situaciones necesarias tales como: la selección de los textos, las condiciones objetivas de acceso a los mismos, las posibilidades o no de interpretaciones alternativas, etc. para facilitar y hacer posible la construcción de sentido. En esta perspectiva adquiere relevancia la práctica de la interpretación sustentada en una democratización del significado. [3]

Este análisis contribuyó a dar mayor precisión a las conjeturas, expresadas anteriormente. Las actividades de lectura y comprensión de textos que se investigaron debían situarse en el marco de una didáctica inspirada en una concepción de base empirista, bancaria y evaluativa –estrategia que reconocíamos como hegemónica- o formando parte de una didáctica más centrada en la construcción del conocimiento, entendido como construcción de significación y sentido, que facilita el protagonismo de los alumnos para la interpretación, transacción y negociación de significados en y con el grupo en el cual interactúa.

En esta dimensión de análisis y acorde a lo planteado con anterioridad, se destacaron cinco componentes básicos:

(1) <u>Los textos en el Programa.</u> El Programa de la Materia es el documento donde queda registrada (y legalizada) la propuesta pedagógica que formulan los profesores. Los textos que los alumnos leen y estudian forman parte de dicho Programa, es decir, son componentes de una unidad mayor de significado que los contiene. Entre los textos seleccionados y citados en el Programa se entrecruzan, entre otras, dos intencionalidades fundamentales: por un lado están los significados emergentes de la disciplina o del contenido temático de la asignatura y, por otro lado, las intenciones particulares del profesor al seleccionar y proponer esos y no otros textos similares. Cuando se trata de

interpretar los textos en cuestión su ubicación en el Programa constituye una de las primeras pistas. ¿Por qué esos textos están ahí? ¿Cómo perciben las alumnas el Programa, los contenidos propuestos en el mismo y la bibliografía seleccionada?

(2) Las clases. Las exposiciones de los profesores. Las relaciones alumnos / profesores, institucionalizadas como los que aprenden y los que enseñan, están mediadas por los contenidos a ser enseñados. Alumnos y profesores se encuentran en clases teóricas y prácticas. En ambos espacios curriculares las indicaciones y exposiciones que los profesores brindan, la modalidad predominante para realizarlas y los intercambios con y entre los alumnos que se producen constituyen elementos importantes a tener en cuenta en las actividades para interpretar los textos y alcanzar algún tipo de apropiación de los contenidos expresados en el Programa propuesto. En cuanto a la clase y su relación con los textos de la bibliografía, las perspectivas y enfoques adoptados por los profesores pueden ser diversos. Dos modalidades contrastantes suelen ser: (1) En una de ellas, las exposiciones de los profesores se atienen estrictamente al texto que luego los alumnos tienen que leer. (2) En la otra forma, las exposiciones de los profesores aluden al texto pero de manera indirecta; por lo general refieren a la teoría general del autor de la que el texto forma parte. Cuando los docentes exponen, o enseñan un contenido teórico, de lo que se trata es de una interpretación que realizan sobre el mismo. Por lo general, esto no suele hacerse explícito y los alumnos reciben la interpretación del profesor como una transcripción válida, avalada por la institución que lo selecciona y lo designa para la tarea de enseñar. La voz del docente se presenta entonces como una voz de autoridad ante los alumnos.[4] El reconocimiento institucional provee, además, de un instrumento de coacción que se concreta en la evaluación y, en última instancia en la acreditación (social y profesional) del alumno. En torno a esta cuestión nos preguntamos: ¿Pueden los alumnos discriminar la interpretación del docente de la del autor al que hace referencia? ¿Qué recursos e instrumentos disponen para hacer tal discriminación? ¿La propuesta pedagógica del docente facilita a los alumnos la realización de esta discriminación?

(3) El estudio, teniendo en cuenta la historia y experiencia personal en relación a la lectura y escritura tanto en el mundo escolar como en la vida cotidiana se indagaron las modalidades de estudio individual y/o grupal y los procedimientos que realizaban para llevar a cabo la tarea. Los tiempos dedicados al estudio, la búsqueda y el acceso a otras fuentes de información complementarias, los lugares o espacios que disponían para esta

tarea.

(4) Los materiales, los portadores de textos; los soportes materiales gráficos a través de los cuales acceden a los textos científicos, académicos: libros, revistas, presentaciones a eventos científicos, apuntes y fotocopias de diversos calibres. Numerosas investigaciones sobre la lectura e interpretación de textos consideran que la misma es un proceso activo de construcción de significados, en el que tienen lugar procesos de inferencias, anticipaciones y formulación de hipótesis sobre el contenido del texto. Cuando el soporte es el libro, es posible examinar la portada, la solapa, el nombre del o los autores, el prólogo, el índice, la estructura de los capítulos –los títulos y los subtítulos-, las referencias bibliográficas, las imágenes, las fechas de las ediciones, la editorial, los traductores, si fuera el caso. De esta forma el lector adquiere datos acerca de la trayectoria de gestación del texto, la época en que fue escrito, la intención del autor al escribirlo, los destinatarios, el lugar que ocupa el texto en la obra del autor, y muchos otros datos de relevancia; es decir, la contextualización de la obra le permite construir una representación global del texto y dar sentido a la información de la parte o partes que decide estudiar con detenimiento. En la investigación los textos que los alumnos leían estaban fotocopiados. Dada el importante papel que se le asigna en la interpretación la información que aportan los elementos paratextuales se indagó cómo aparecían los mismos en las fotocopias utilizadas por los alumnos.[5]

(5) La evaluación, como procedimiento y momento inevitable en toda institución de educación formal, por medio del cual los profesores aprecian, valoran y califican para acreditar o no, los logros que consideran han realizado los alumnos y las alumnas. Es el momento en el cual el profesor aprecia y decide sobre la dualidad entre comprender (interpretación adecuada) y no comprender (interpretación no adecuada) los contenidos expuestos en las clases y en la bibliografía del Programa. Una de las lógicas que conforman la cultura de las instituciones universitarias, orientadas fundamentalmente, como es el caso en la Argentina a la formación de profesionales, muestra que se estudia para aprobar, cuestión que se resuelve en las instancias de evaluación atravesada por un fuerte componente emocional y de expectativas ante el posible éxito o fracaso.[6]

¿Qué es un texto académico, científico?

Si bien el significado alude al “conjunto coherente de enunciados orales o escritos” en la investigación acotamos el significado a las producciones escritas. Siguiendo a Paul Ricoeur acordamos en llamar *texto* “… a todo discurso fijado por la escritura… La fijación por la escritura es constitutiva del texto mismo.” (Ricoeur, P. 2001:127). La palabra texto proviene del latín *textum* que alude a: tejido, entramado, entrelazado. Los textos, en este sentido, entrelazan distintos recursos lingüísticos y opciones teóricas para transmitir una variedad de mensajes y ser mediadores de una diversidad de intencionalidades.

El *texto académico* designa a las producciones escritas que se utilizan, en el marco de la educación universitaria, con la intencionalidad de transmitir y promover la adquisición de conocimientos. Lo "académico" se entiende como un ámbito particular en que se desarrollan actividades de producción y transmisión del conocimiento institucionalizado. Por lo tanto consideramos textos académicos todos aquellos productos comunicativos, basados en la escritura, que se generan en ese ámbito. Algunos ejemplos de textos académicos son: un libro, un manual, un artículo de una revista especializada, una tesis, una monografía, la trascripción de una clase, una ponencia a un Congreso o Jornada o, las publicaciones de una Cátedra cuyos autores suelen ser los profesores a cargo de la misma (Carlino, P. 2005)

Los *textos científicos* tienen como función comunicar sobre los conocimientos y su forma de producción suele estar acotada a un campo disciplinario. Adoptan diversos formatos acordes a la intencionalidad comunicativa de los autores y a las opciones teóricas y metodológicas sobre las cuales construyen el conocimiento, tomando como punto de partida la revolución científica de la modernidad (Siglo XVII) y los cambios radicales producidos con la irrupción de las denominadas Ciencias Humanas y Sociales (Siglos XIX y XX). Estas opciones teóricas metodológicas constituyen el telón de fondo que da coherencia y sentido a la producción textual y se constituyen en una llave maestra para su interpretación y comprensión. De este modo proponen no sólo un contenido sino también un procedimiento de interpretación dado por el tipo de pensamiento que utilizan, definido en líneas generales no sólo por el contenido referencial (a qué refiere, de qué trata) sino también por el procedimiento que utiliza (cómo refiere, como construye el pensamiento discursivo). Es importante señalar, además, que los autores optan por una

lengua –por lo general la lengua madre, o la lengua que se establece como hegemónica en el discurso de la ciencia- y por un lenguaje específico propio de la especialidad, estableciendo una terminología. [7] Cuando los lectores no comparten la misma lengua surge la necesidad de traducirlos y, con ello, se introduce una problemática peculiar que adquiere una complejidad diversa acorde, entre otros aspectos, al campo disciplinario y a los peculiares estilos de los autores y de sus editores traductores.

Consideramos que los textos científicos forman parte de los textos académicos, con una particularidad: la mayoría de estos textos no han sido pensados para la enseñanza universitaria, es decir, no tienen una explicita intención pedagógica. Son los profesores quienes los integran, les dan un lugar, los incorporan a sus intenciones educativas y los adecuan a las propuestas pedagógicas que formulan en el contexto institucional en el cual se desempeñan y que queda concretada en el Programa.

Interpretar y comprender textos en la universidad.

La palabra *interpretación* alude tanto a la acción como al efecto de interpretar. Significa que alguien puede dar cuenta, acerca del sentido que le atribuye a un texto ya sea formulando una explicación o haciendo una declaración sobre el mismo. Esto es posible porque se admite que los textos propuestos tienen un sentido ya que, en tanto producto de una inteligencia humana, sostienen una significación. En la interpretación van a converger tres elementos principales: (1) el texto, en tanto discurso, que hace viable un significado intencional; (2) el autor, lo que quiso decir, sus propósitos e intenciones; (3) el lector o intérprete, que tiene que descifrar el contenido que el autor dio a su texto sin renunciar él, como interprete, a la posibilidad de darle una significación propia. Tanto profesores como alumnos interpretan, acorde a sus posibilidades y circunstancias (Paz, A. & Fernández D, 2011)

Ahora bien, una cuestión clave para abordar la problemática de esta investigación es la siguiente: En los *textos científicos*, ¿hay un solo y único sentido que hay que desentrañar o se admite la posibilidad de varios? Quienes adhieren a una concepción realista y positivista del mundo, del lenguaje y de la ciencia, defienden la idea según la cual los textos científicos tienen –o deberían tener- una significación unívoca o al menos

aspiran a la misma. Por otro lado, quienes reivindican una concepción constructivista, hermenéutica reconocen en estos textos una cierta diversidad y matices de significados. De este modo, la interpretación de los textos científicos y académicos, estaría orientada por dos grandes estrategias: (a) *Interpretar como transcripción*, como copia o extracción; supone, casi siempre, una traducción literal que sigue palabra por palabra el texto original; se pretende sacar de la forma más limpia posible, el sentido o contenido subyacente en el texto. (b) *Interpretar como hermenéutica*, que admite la incorporación al texto de cierto orden y expresión personal y singular. Aquí la frase: "el sentido del texto" no es solo lo que el texto dice sino cada una de las interpretaciones que el texto puede admitir. La interpretación no puede descuidar el sentido dado por la intencionalidad del autor. Por otro lado, se admiten como posibles, otros sentidos emergentes de otras interpretaciones, por ejemplo, una interpretación sobre la interpretación realizada acerca de lo que el autor está diciendo en el texto. Desde esta perspectiva, en la interpretación y comprensión de un *texto científico* se entrelazan dos lógicas: la que rige la construcción del lenguaje científico, caracterizado por el sentido no figurado y el menor margen de ambigüedad posible en el uso de términos y la del "arte de la interpretación" que concibe al texto como discurso fijado por la escritura admitiendo alguna posibilidad de polisemia. Requiere, para poder ser comprendido de manera adecuada, no sólo de una compleja actividad de interpretación individual sino también de intercambio, conversación, diálogo y puesta en común. [8]

La *comprensión*, por otro lado, alude a un conocimiento, a un saber adquirido en relación a un asunto o tema. Se suele decir: "Lo sé, lo he comprendido" y, por lo general se tiene comprobación de ello porque se expone, explica, se dan ejemplos relacionados con la explicación. Se ha comprendido el texto cuando se ha captado el sentido del mismo, las ideas, conceptos o contenidos, que las palabras o las frases, que también hay que conocer expresan. En esta perspectiva John Dewey señalo que: "Aprehender el significado de una cosa, un acontecimiento o una situación es contemplarlo en sus relaciones con otras cosas, observar como opera o funciona, qué consecuencias se siguen de él, qué lo produce, qué utilidad puede dársele. Por el contrario, lo que hemos llamado cosa en bruto, la cosa sin significado para nosotros, es algo cuya relaciones no se han aprehendido" (Dewey, J. 1933 / 1989:124-5)

Ahora bien, al igual que lo que ocurre con la lectura e interpretación hay dos formas

básicas que confrontan en la manera de entender la comprensión. Se la percibe como una actividad individual, como un trabajo intelectual personal centrado en procesos intrapsicológicos o mecanismos cognitivos de procesamiento de información o se la entienden como una empresa social, cultural y psicológica colectiva grupal al mismo tiempo que singular personal. En esta última visión, para captar y aprehender el significado de una cosa es necesario conectarla, establecer relaciones, pensar; un entendimiento que se negocia y se acuerda con otros, y que consensúa acerca de la "veracidad" del significado en el contexto de una cultura de la educación institucional concreta, como es el caso que nos ocupa. En concordancia con otras suposiciones indicadas anteriormente se concibe el proceso de construcción de significado en su doble dimensión de elaboración personal intrasubjetiva y sostenida en una trama social y simbólica cultural intersubjetiva, dialógica, transaccional.[9]

La comprensión también puede ser abordada como un proceso por el cual los individuos de una determinada cultura asimilan los objetos de sus experiencias a las evidencias o esquemas básicos de su cultura. Las experiencias exógenas son comprendidas o dotadas de significación mediante una reelaboración endógena: el contenido representado de las experiencias externas es reelaborado, reobtenido por medio de un acto interno del sujeto mediante el cual este genera el "mismo" contenido (contenido similar) que el hecho externo pero ahora casi como si hubiese sido desprendido de sus propios presupuestos. La comprensión es por tanto un acto de construcción, un acto generativo en el sentido que algo queda comprendido para un sujeto cuando pudo ser derivado o generado imaginariamente de lo que es evidente para ese sujeto. Explicar "para otro" será entonces derivar un contenido a partir de premisas evidentes para ese otro. (Piaget, J.1968; Samaja, J. 2002)

En el estudio de los textos el entendimiento oscila entre un nivel de comprensión directa, rápida e inmediata y, otra indirecta, postergada y mediata, la que hay que construir, elaborar. Hay un momento de la indagación en la cual el significado está sugerido, queda en suspenso hasta que tenemos más evidencias y nos resulte más convincente. En esta perspectiva el significado como condicional funciona como una idea, como una conjetura para utilizar y probar. Todo juicio, toda deducción reflexiva presupone carencias, unas faltas, algún tipo de ausencia de comprensión. Reflexionamos y conversamos entonces para entender, para apoderarnos de los significados, pero siempre

partimos de algún tipo de logros en la construcción de significados.

Pero la comprensión de textos científicos se necesita algo más, requiere de una operación reflexiva que le permite saber de su saber, requiere de una conciencia científica. Esta conciencia científica establece la diferencia con una creencia básica. Esta capacidad se denomina autoconciencia y le da la posibilidad de alcanzar una perspectiva crítica del propio saber. Es esta capacidad no solo de conocer sino de saber que conocemos. En todas las formas de conciencia humana hay siempre un componente reflexivo, autoconsciente por la cual un sujeto puede agregar a su representación un giro reflexivo. ("yo pienso que…" "yo pienso eso"). El conocimiento humano es siempre doble: sabe de algo y sabe de sí, sabe sobre algo y que sabe que sabe. Esa capacidad reflexiva encierra una decisiva consecuencia: abre la posibilidad de examinar la fuente de la autoridad del saber. Y esta posibilidad se hace viable en un sistema que garantice el protagonismo de los alumnos y un modelo didáctico que se sostenga en el intercambio, el dialogo, la diversidad de perspectivas, el contraste, la discusión y, si es posible, la confrontación de ideas y argumentos (Vigotski, L 1934; Dewey, J 1910; Bruner, J 1996). Es de suponer que cuanto más competente sea el lector en conocimientos relacionados con el pensamiento, el lenguaje y el proceder filosófico y científico de su campo disciplinario así como acerca del contraste con el hacer científico y la exposición de otros campos, más herramientas dispone para interpretar y comprender textos. Entre estos saberes, estrechamente relacionados con ámbito de la Ciencias. Sociales y Humanas., destacan:

- Las condiciones básicas que caracterizan al conocimiento y la actividad científica y filosófica.
- Los diversos paradigmas, programas y tradiciones filosóficas y científicas y su relación con las teorías de mayor relevancia.
- La importancia asignada a la teoría y la relación que se establece entre teoría y empiria en los autores. Las perspectivas ontológicas, epistemológicas y metodológicas que adoptan.
- El lugar asignado a la escritura en la producción y exposición de los conocimiento producidos así como los géneros o formatos utilizados (informes, artículos, relatos, ensayos, monografías, tratados, tesis)
- Los conocimientos acerca de la retórica del texto, intertextualidad,

referencias bibliográficas, bibliografía

Algunas conclusiones para reflexionar y discutir

Algunos de los logros más relevantes de este estudio sobre los cuales considero importante reflexionar y discutir son:

⇨ **El enfoque teórico metodológico: la educación como campo de prueba.**

El campo de prueba de nuestras conjeturas e hipótesis fue el escenario donde transcurre el proceso de educación. Las actividades de interpretación y los procesos de comprensión de textos académicos y científicos adquieren mayor relevancia, inteligibilidad e interés práctico si se los estudia en el contexto natural y cotidiano donde se producen. (Bruner, J. 1996) A partir de las suposiciones básicas sostenidas se delimitaron en el objeto de estudio tres componentes principales: (a) las alumnas, en su calidad de sujetos cognoscentes e intérpretes que actúan movilizadas no sólo por las ansias de saber sino también por el interés y la coacción de aprobar para avanzar en sus proyectos de formación profesional; (b) los textos, con sus características peculiares y condiciones objetivas, considerando tanto la adecuación comunicativa de los autores como su articulación con las intenciones didácticas de los profesores; (c) y las propuestas pedagógicas y didácticas, en el marco de la cual se situaban tanto los profesores, las alumnas como los textos. En concordancia con esta concepción compleja del objeto de estudio confluyeron, en la indagación y en el análisis las categorías de los campos disciplinarios de una psicología constructivista cultural e histórica, de una pedagogía progresista y crítica, de la lingüística textual, la pragmática, de una sociología constructivista y de una historia más hermenéutica e interpretativa.

Esta manera de entender y estudiar el objeto de la presente investigación contrasta con otros enfoques psicológicos disciplinarios, por lo general sostenidos desde la perspectiva de un individualismo metodológico desde el cual se defiende –en concordancia con la epistemología en la cual se inspira- la diferenciación y separación entre el agente (sujeto) que interpreta y el texto (objeto) a interpretar. De este modo se estudian por separado – por lo general fuera de contexto- los mecanismos, esquemas,

estrategias, procesos psicológicos individuales –capacidades localizadas en cada alumna- buscando su correlación y nivel de concordancia, en el mejor de los casos, con las propiedades y atributos reconocidos en los textos, en calidad de objetos a ser interpretados. Este enfoque suele considerarse el tradicional en las investigaciones sobre comprensión de textos.

⇨ **La distinción entre textos descriptivos y argumentativos.**

La investigación permitió reconocer diferencias significativas en las actividades de lectura y comprensión entre textos descriptivos y textos argumentativos. En los primeros la lectura y comprensión se vio facilitada; en cambio, en los segundos los procedimientos para interpretarlos y la comprensión de los mismos mostraron mayores dificultades. De esta observación se infiere la relevancia que tiene esta distinción en el momento de planificar la enseñanza y seleccionar la bibliografía por parte de los profesores.[10]

⇨ **Las concepciones de los alumnos sobre la tarea de interpretar y comprender textos científicos y su relación con la cultura académica.**

Se accedió a las percepciones, creencias y representaciones que tenían los alumnos sobre las actividades de leer, interpretar y comprender los textos y se relacionaron dichas *concepciones*, con la cultura de la institución universitaria. En consecuencia, se adoptó un enfoque crítico desde el cual tales creencias y representaciones ponían de manifiesto aspectos relevantes de la ideología institucional tales como el modelo de transmisión y adquisición del conocimiento dominante en las prácticas educativas cotidianas. [11] El análisis se focalizó en torno a cinco elementos principales: (1) Las percepciones acerca del problema de la investigación. (2) El rol de los profesores en relación al tema. (3) La búsqueda de mayor información además de la aportada por el texto y por las clases. (4) Las ideas acerca del significado de *Teoría*. (5) Los saberes y modos de proceder acerca de la tarea de leer e interpretar textos.

En relación al primer elemento, la mayoría de los grupos reconocieron que leer y comprender los textos –actividad que designaban con la expresión “estudiar”- constituía para ellos una tarea difícil. El análisis de los relatos nos permitió reconstruir dos perfectivas básicas en torno a la manera de entender dichas actividades.

(a) En una de ellas, la de mayor presencia en los grupos, interpretar y comprender se relacionaron con *encontrar y extraer el mensaje que está en el texto*. Se presupone la existencia de un contenido depositado en el mismo que hay que sacar, extrayendo las ideas principales por medio de un resumen. Esta capacidad para encontrar lo esencial del asunto que trata el texto, reducirlo, abreviarlo mejora con la experiencia académica. Leer, interpretar, se asociaba a una actividad literal, reproductiva, acotada y de la transcripción que repite, de forma abreviada, las ideas principales que el texto propone.

(b) En la otra perspectiva, no tan frecuente, la interpretación y comprensión de textos era entendida como un trabajo personal de reconstrucción de sentido y significación. Se trataba de armar una "síntesis comprensiva" expresando lo que el texto dice con sus propias palabras. Algunos interrogantes servían de guía para orientar la aventura de la interpretación: ¿Qué quiere decir el autor? ¿Por qué dice esto? ¿Desde que lugar habla o escribe? Interpretar y comprender se asociaba a *descubrimiento y construcción de significados* poniendo en evidencia una concepción más hermenéutica interpretativa. Esta perspectiva era más frecuente en los recién ingresadas al sistema universitario.

La coexistencia de estas dos perspectivas sobre la interpretación –o estudio- de textos se correspondería con sendas didácticas. Una más expositiva y directiva, que conduce al intérprete, de manera gradual y secuencial, para que descifre y extraiga, de la manera más fiel y "objetiva" posible, las ideas que están en cada uno de los textos que lee. La otra, se relaciona con una didáctica más transaccional, intersubjetiva y dialógica basada en la negociación y reconstrucción de los significados. Aquí lo importante no es sólo lo que el texto dice sino también a donde –y hasta dónde- se les permite ir a los alumnos con su propio pensar a partir de la información recibida (Peirce, Ch ; Bruner, J). Promueve y alienta como condición necesaria un alumno con autonomía en el pensar y con cierta conciencia de sí. Ambos enfoques sobre el significado de los textos – que podrían considerarse políticas educativas sobre el significado- conviven en las prácticas cotidianas de la institución educativa. Esta dualidad, que resultó más evidente en los grupos de alumnas que se iniciaban en la formación universitaria, nos hace conjeturar que a medida que las alumnas se incorporan a la cultura institucional (mayor experiencia educativa) la perspectiva más literal y reproductiva sobre la interpretación se naturaliza

como práctica de "estudio" (Temporetti; F 2006). [12]

En lo referente al segundo componente del análisis, todos afirmaron la estrecha relación entre la posibilidad entender los textos y las explicaciones de los profesores. No obstante, se pusieron en evidencia algunas diferencias significativas entre los grupos. En los más noveles, la relación "enseñanza – comprensión" osciló entre una dependencia extrema, según la cual sin profesor no habría comprensión posible y, otra de dependencia relativa donde el profesor acompaña el proceso de comprensión pero no es imprescindible. Por el contrario, quienes acreditaban mayor experiencia institucional consideraban que la intervención del profesor era esencial y decisiva para las posibilidades de comprensión del texto.

No obstante esta idea generalizada sobre la dependencia del docente para comprender, al referirse a las condiciones necesarias y fundamentales de una enseñanza facilitadora de la comprensión, la mayoría reconoció como relevantes los siguientes atributos:

- Una mayor horizontalidad en la comunicación entre profesor y alumnos y entre los alumnos; clases más participativas y entretenidas, donde se converse más y se fomente el intercambio y el diálogo.
- Una mayor claridad en la exposición del profesor que se alcanzaría explicando con "otras palabras", distintas de las que están en el texto y ejemplificando con hechos que se dan en la práctica.

En un sentido similar cuestionaron las prácticas educativas que se caracterizan por tomar distancia de los alumnos ubicándolos como meros receptores de información y repetidores de la misma acorde a los significados que los profesores quieren oír y, en base a lo cual los aprueban. Criticaron un modelo de profesor que, cuando da clases, dice lo mismo que el texto dice ya sea leyendo de un papel en la mano o de un *power point* proyectado en la pantalla. Nuevamente se puso en evidencia la coexistencia, en la cultura de la institución educativa de una dualidad de enfoques en torno a la interpretación y comprensión de los significados.

En lo referente al uso de información complementaria a la aportada por el texto la gran mayoría de los grupos señalaron que no era una práctica habitual. Sólo y en ciertos casos utilizaban diccionarios o Internet. Si bien acudían a la Biblioteca con frecuencia,

muy pocas veces lo hacían como consulta de libros, revistas o documentos sino, más bien, como un lugar de reunión cálido y silencioso. Las actividades de interpretación quedaban acotadas a la Bibliografía que los profesores indicaban disponiendo de la misma en fotocopias, de calidad diversa. Esta restricción al acceso de mayor información se vio potenciada por la fragmentación -de ideas y del pensar- que alientan las fotocopias descontextualizadas muchas de ellas “desgajadas” de los libros. Ambos constituyen instrumentos para potenciar la fijación por repetición y la repetición por memoria de los enunciados fundamentales que están en textos presentados en semejantes condiciones.

Si se tiene en cuenta que la actividad académica universitaria transcurre, la mayor parte de su tiempo, entre textos y que los mismos se elaboran desde y con Teorías -tanto Científicas como Filosóficas- es de suponer que una interpretación que busque comprender promoverá el reconocimiento de la (s) teoría (s) que sostiene (n) cada texto así como los procedimientos metodológicos a los que dichas teorías está asociada para justificar la producción de conocimiento que expone, comunica y divulga al escribirlos. En este sentido era de interés para la investigación indagar sobre los significados atribuidos al término “Teoría”. El la mayoría de los grupos las ideas al respecto eran confusas y no podían ir mas allá de la identificación de una teoría con un nombre, algo similar a etiquetar teorías que habían “estudiado”. De este modo aludían a: “La teoría de Piaget”, “El Psicoanálisis”, “El conductismo”, etc. Este etiquetado con frecuencia solía ir acompañado de las manifestaciones de atracción y rechazo, teorías que “gustan” otras que no. Los niveles de conciencia científica, las habilidades para reflexionar sobre el pensamiento de los autores (teorías) y sobre el propio (metareflexión) alcanzado por la mayoría de las alumnas no habilitarían para una adecuada interpretación y comprensión de los textos. Los argumentos que relacionaban teoría y conocimiento científico, asociaban “científico” con la idea de “hipótesis comprobada” de la tradición positivista.[13] No obstante, estos aspectos referidos a la conciencia científica y su relación a la interpretación y comprensión de los textos, deberían indagarse con mayor profundidad en otros estudios e investigaciones que en la actualidad estamos iniciando.

Completando el análisis de todos los componentes considerados en las entrevistas, se estudiaron también las actividades que decían realizar habitualmente para interpretar y comprender los textos. Desde el punto de vista de las alumnas, todas estas acciones se sintetizaban en la expresión “estudiar” que, en forma mayoritaria relacionaban con “leer y

fijar". La memorización, era la clave para afirmar que se ha estudiado y entendido. Leer por sí mismo no garantizaba el estudio, para ello hay que fijar. En esta idea sostuvieron, por ejemplo, que leían durante todo el año pero estudiaban solo en el momento de los exámenes parciales o finales. La fijación se facilitaba y se hacía viable por medio de resúmenes. Estudiar constituía una actividad esencialmente individual, personal, no obstante a veces se complementaba con encuentros grupales para conversar con otros sobre lo leído, aclarar dudas, y, sobre todo, para cotejar y controlar lo estudiado individualmente, con miras a la evaluación y juicio posterior de los profesores. Así, por ejemplo, los resúmenes se realizaban en forma individual pero luego se solía consensuar uno colectivo o cotejar el individual con el realizado por otros. En síntesis, ya sea solas o en compañía de otras, el procedimiento para "estudiar" respondía, en más o en menos, a la siguiente secuencia lineal y cíclica: **L**eer (global) **-- R**e leer – **R**esumir **-- R**etener (fijar) – **R**epetir. Se puede sintetizar en la fórmula: "**L4R - A**" (lea, relea, resuma, retenga y repita – para aprobar) En la lógica de esta fórmula, hacen artilugios y ensayan diversos procedimientos para "almacenar" y "retener", de la manera más eficaz y rápida, hasta el momento de "repetir", cuando son examinadas y evaluadas donde se define su aprobación o suspenso. Frases utilizadas como: "Yo leo, no estudio" o, "Yo no estudio todavía, hago resúmenes" pusieron de manifiesto que leer, subrayar y hacer resúmenes eran las estrategias más utilizadas que disponían para acceder al significado de los textos, donde como ya se señaló anteriormente, lo que se hacían fundamentalmente es incorporar, almacenar, fijar y repetir. En esta lógica la lectura y comprensión de los textos expositivos descriptivos tienen más chance de éxito, todo lo contrario de lo que ocurre con los textos argumentativos, visualizados como de comprensión más compleja.

Recopilando los datos disponibles de los cinco componentes analizados en las entrevistas es posible sostener que los modos de proceder relacionados con el tratamientote de los textos, su lectura e interpretación y el acceso a un nivel de comprensión de los mismos están regulados por pautas, criterios, usos y costumbres que se establecen de manera más o menos explícita e implícita en la vida cotidiana de la institución educativa, en particular en las opciones pedagógicas y didácticas. En ese funcionar cotidiano de la institución en la cual investigamos, la interpretación, como actividad hermenéutica, y la comprensión, como actividad de reconstrucción de significados, aparecían desdibujadas o en forma colateral, predominado, de manera hegemónica las actividades de transcripción, memorización y repetición.

Referencias Bibliográficas

BRASLAVSKY, B. (2003). *¿Qué se entiende por alfabetización? Lectura y Vida, 24(2)*, pp. 6-21.

BRUNER, J. (1996) *La educación puerta de la cultura*. Madrid, Visor

BRUNER, J. (1990) *Actos de Significados* Madrid, Alianza 1991

CARLINO, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica.* Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica

CASTORINA, A. y BARREIRO, Alicia (2006) *Las representaciones sociales y su horizonte ideológico. Una relación problemática.* Boletín de Psicología, No. 86, Marzo 2006

DEWEY, J (1933) *Como pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona. Paidos 1989

DEWEY, J (1951) *La educación de hoy* Buenos Aires. Losada. 1960

FREIRE, P (1970) *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires. Siglo XXI 1972

MARIN, M (2006). Alfabetización académica temprana. Lectura y Vida*, 27(4)*, pp. 30-38.

PEIRCE, Ch (1910) *Los signos y sus objetos CP* 2. 230-232 (Tomado de "Meaning", 1910). Traducción castellana de Mariluz Restrepo (2003)

PAZ, A., FERNANDEZ, D. y otros (2011) *Reflexiones en torno a los conceptos de comprensión e interpretación*. Cuadernos de Educación y Desarrollo, Vol. 3 N° 23. Universidad de Ciencias Pedagógicas. Cuba. http://www.eumed.net/rev/ced/23/abcs2.htm

PIAGET, J (1968) *El punto de vista de Piaget*. En: Lecturas de Psicología del Niño. Compilación de Juan Delval. Alianza. Madrid. 1982

RICOEUR, P. (1986) *Del texto a la acción.* Buenos Aires. Fondo Cultura Económica, 2001

SAMAJA, J. (2002) *Análisis del proceso de investigación*. En: DEI, Daniel Pensar y hacer la investigación. Buenos Aires. Editorial Docencia.

SOLÉ, I. (2004). *Alfabetización académica en la Universidad. ¿Cómo generar el debate?* Ponencia presentada en el *Simposio* "Leer y escribir en la Educación Superior", I Congreso Internacional "Educación, Lenguaje y Sociedad", Universidad Nacional de la Pampa

TEMPORETTI, F. (2006) *Prácticas educativas: entre lo individual y lo sociocultural. Breve ensayo sobre los conocimientos psicológicos en la enseñanza.* En: Itinerarios Educativos la revista del INDI. Año 1, N° 1 Pág. 89-102. FHUC. Santa Fe

TEMPORETTI, F. (2009) *¿Teorías del Aprendizaje?* Seminario sobre Teorías del Aprendizaje. Maestrías en Didácticas Específicas y Docencia Universitaria. Facultad de Humanidades y Ciencias. UNL.

VIGOTSKI, L. S. (1931) *Análisis de las funciones psíquicas superiores.* En: Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Obras Escogidas Tomo III, Madrid, Visor 1991.

VIGOTSKI, L. S. (1934) *Pensamiento y habla*. Buenos Aires. Colihue, 2007

[1] La investigación se realizó durante los años 2009 - 2011 en el marco de la Carrera de Psicopedagogía, perteneciente a la Universidad Nacional de General San Martín, que funciona en la ciudad de Rosario, Santa Fe, Argentina. En la actualidad se continúa investigado sobre la misma temática en la misma Carrera pero ahora en el marco del Instituto Universitario del Gran Rosario (IUGR). El proyecto de investigación 2012 -2014 se denomina: *La importancia de los conocimientos científicos y lingüísticos en la comprensión de los textos científicos y académicos en la educación superior.*

[2] "Toma y daca", expresión en castellano, utilizada para referir al intercambio recíproco y simultaneo de ambas acciones: dame y toma.

[3] Tomando en cuenta esta dualidad tanto en la psicología del conocimiento como en la manera de enseñar y, a pesar de la familiaridad en el uso de los términos enseñar y aprender, para algunos docentes e investigadores, que asumen una

posición crítica hacia la neutralidad objetivista, no les resulta fácil entender qué se está diciendo cuando se dice "aprendizaje". (Temporetti, Félix ¿Teorías del Aprendizaje? UNL 2005)

[4] La voz del docente se presenta como una voz de autoridad ante los alumnos, autoridad que surge de la propia historia profesional y académica del profesor y, asimismo, del reconocimiento institucional

[5] El material, portador de texto que utilizamos en la investigación era el mismo al que los alumnos accedían de manera habitual y estaba constituido por fotocopias diversas: capítulos de libros, apuntes de Cátedra, artículos de revistas científicas, etc. En la gran mayoría de los textos fotocopiados la información paratextual estaba ausente.

[6] Utilizamos la palabra "lógica" en la 5 acepción del Diccionario de la RAE: "Dicho de un suceso: Cuyos antecedentes justifican lo sucedido"

[7] Conjunto de términos o vocablos propios de determinada profesión, ciencia o materia.

[8] Pluralidad de significados de una palabra o mensaje, con independencia de la naturaleza de los signos que lo constituyen

[9] En otras circunstancias, cuando se trata de problemas o tareas prácticas, la comprensión supone la solución evidente; por ejemplo es posible armar y/o desarmar un aparato o máquina cuyo funcionamiento inquietaba y se buscaba o constituía un desafío. La búsqueda de sentido y del significado es una característica de la condición humana, inmersa en la contradicción entre el saber (comprensión, entendimiento) y la ignorancia (incomprensión, desconocimiento). Suele ocurrir que cuando no comprendemos algo y nos pica la curiosidad estamos inquietos y motivados a investigar, para comprender.

[10] Consideramos que ayudarían a esta tarea la conciencia que se disponga acerca de los mecanismos lingüísticos, científicos y disciplinarios que rigen la elaboración de ambos tipos de textos y su contextualización en la formación de grado universitario en la Carrera de Licenciatura en Psicopedagogía. Sobre esta cuestión particular consideramos necesario un estudio más exhaustivo en una investigación posterior.

[11] Para establecer la distinción entre ideología y concepciones, representaciones, creencias en el análisis se tuvo el cuenta las ideas expresadas por Antonio Castorina y Alicia Barreiro en "*Las representaciones sociales y su horizonte ideológico. Una relación problemática." Boletín de Psicología, No. 86, Marzo 2006*

[12] Consideramos importante recordar que una característica distintiva de la vida universitaria, en una cultura democrática, es la diversidad de perspectivas que confronta con las hegemonías de los pensamientos únicos y con todo tipo de dogmatismos. Este ideal de Universidad democrática, plural, participativa, que promueve la liberta de pensamiento, abierta a la comunidad, ha sido y sigue siendo una bandera de lucha que tuvo como hito fundacional, la Reforma Universitaria de 1918.

[13] Por ejemplo, el conductismo se asociaba a "estimulo-respuesta" y "no me gusta"; el psicoanálisis se relacionaba con "sexualidad" e "inconsciente" y "me gusta" o "es más lindo que". Notoriamente las teorías psicopedagógicas que sostienen las didácticas más directivas y la interpretación como extracción de ideas principales de los textos son las que aparecen como las más rechazadas en las expresiones de las alumnas.